

Inhalt

- 1 Einleitung | 7**
 - 1.1 Problemfeld und Erkenntnisinteresse | 7
 - 1.2 Forschungsprozess und Aufbau der Arbeit | 15

- 2 Theoretischer Hintergrund | 21**
 - 2.1 Schulpädagogische Betrachtungen | 21
 - 2.1.1 Schule als Institution zur Reproduktion und Innovation der Gesellschaft | 22
 - 2.1.2 Die außerschulischen Praxen als Bezugspunkt für die Auswahl von Zielen und Inhalten der Schule | 28
 - 2.1.3 Die außerschulischen Praxen als Ausgangs- und Zielpunkt schulischer Lehr-Lern-Prozesse | 34
 - 2.1.4 Zwischenfazit | 36
 - 2.2 Sportdidaktische Betrachtungen | 38
 - 2.2.1 Sportorientierte Konzepte | 39
 - 2.2.2 Kindorientierte Konzepte | 47
 - 2.2.3 Zwischenfazit | 55
 - 2.3 Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes | 60
 - 2.3.1 Bewegung als Medium der Mensch-Welt-Vermittlung | 60
 - 2.3.2 Bewegung als soziale Praxis | 63
 - 2.3.3 Zwischenfazit | 66

- 3 Forschungsmethodischer Zugang | 69**
 - 3.1 Ethnographie als Forschungsstrategie | 70
 - 3.2 Beschreibung der Untersuchungsmethoden | 75
 - 3.2.1 Teilnehmende Beobachtung | 76
 - 3.2.2 Interviews | 82
 - 3.3 Beschreibung des Untersuchungsfeldes | 85
 - 3.3.1 Lerngruppe | 86
 - 3.3.2 Kontexte von Bewegungspraxen | 88
 - 3.3.2.1 Schulische Kontexte | 88
 - 3.3.2.2 Außerschulische Kontexte | 93
 - 3.4 Feldzugang und Beziehungen im Feld | 98
 - 3.5 Auswertung der Daten | 105
 - 3.5.1 Auswertungsverfahren | 106
 - 3.5.2 Auswertungsprozess | 108

- 4 Ergebnisse | 119**
- 4.1 Aktionsformen | 119
 - 4.1.1 Erkunden | 120
 - 4.1.1.1 Ankerbeispiel: „Ich will wissen, ob das stabil ist!“ | 120
 - 4.1.1.2 Ausprägungen | 122
 - 4.1.1.3 Zwischenfazit | 132
 - 4.1.2 Üben | 135
 - 4.1.2.1 Ankerbeispiel: „Das habe ich schon ganz schön gut hingekriegt“ | 135
 - 4.1.2.2 Ausprägungen | 138
 - 4.1.2.3 Zwischenfazit | 149
 - 4.1.3 Trainieren | 153
 - 4.1.3.1 Ankerbeispiel: „Spaßarbeit, nenn ich das auch manchmal“ | 153
 - 4.1.3.2 Ausprägungen | 156
 - 4.1.3.3 Zwischenfazit | 164
 - 4.1.4 Spielen mit etwas | 168
 - 4.1.4.1 Ankerbeispiel: „Boah, das hat gezogen!“ | 168
 - 4.1.4.2 Ausprägungen | 172
 - 4.1.4.3 Zwischenfazit | 183
 - 4.1.5 Spielen als etwas | 187
 - 4.1.5.1 Ankerbeispiel: „Ich bin Anakin Skywalker!“ | 187
 - 4.1.5.2 Ausprägungen | 190
 - 4.1.5.3 Zwischenfazit | 203
 - 4.1.6 Spielen um etwas | 206
 - 4.1.6.1 Ankerbeispiel: „Lasst uns ein Rennen machen!“ | 206
 - 4.1.6.2 Ausprägungen | 208
 - 4.1.6.3 Zwischenfazit | 226
- 4.2 Beziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen | 230
 - 4.2.1 Schülervermittelte Beziehungen | 230
 - 4.2.1.1 Hineintragen | 231
 - 4.2.1.2 Hinaustragen | 236
 - 4.2.2 Lehrervermittelte Beziehungen | 241
 - 4.2.2.1 Kultivieren | 242
 - 4.2.2.2 Zeigen | 247
 - 4.2.2.3 Provozieren | 255

5 Fazit | 265

Literaturverzeichnis | 283

1 Einleitung

1.1 PROBLEMFELD UND ERKENNTNISINTERESSE

Das Problemfeld der Arbeit soll zunächst mit Hilfe einer „kleinen Geschichte“ illustriert werden. Sie stammt aus dem Aufsatz „Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt“ (1993) von Matthias Schierz, in dem er die Beziehung zwischen dem Schulsport und der außerschulischen Praxis der Kinder kritisch hinterfragt:

„Nicht weit entfernt von einer Grundschule in Altona trifft sich regelmäßig eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen in einer Fußgängerzone. Ihr Bewegungsgerät ist ein Skateboard. Mit lässigen und eleganten, geradezu mühelosen, beiläufigen Bewegungen vollziehen sie auf und mit ihrem Skateboard artistische Kunststücke, eine Show, die meine Bewunderung hervorruft [...]. Die Zusammensetzung der Gruppe ist spontan. Sie kommen zu verschiedenen Zeiten zusammen, lösen sich auf, gruppieren sich um. Ihre Zusammensetzung ist nicht altershomogen und ihre Teilnahme ist freiwillig. Ab und zu erscheint ein etwa zwölfjähriger Junge und zeigt für ein paar Groschen neue Tricks, gibt Hilfen und korrigiert [...]. Ich treffe die Jüngeren der Gruppe am nächsten Morgen auf dem Schulhof einer Grundschule wieder. Ich bin gespannt, denn nun klingelt es, und alle gehen zusammen in den Sportunterricht. Die Jungen und Mädchen der vierten Klasse erscheinen in buntem Turnzeug in der Halle. Ein Spiel zum Anfang, dann Riegenbildung vor einem Geräteparcours. Den souveränen Star der Skateboard-Show des Vortages ereilt ein eigenartiges Schicksal. Die Lehrerin, Mitte vierzig, kündigt die erste Übung an: ‚Wir hüpfen wie die Häschen über die Kästen. Mirco, hopp‘. Horden von ‚Häschen‘ hüpfen drauflos, rollen, schlagen Rad, verwandeln sich zum Schluss in Fische und Fischer, um sich dann nach dem Klingeln für das Leben draußen in lässige und coole, irgendwie auf normale Art erwachsen wirkende Gestalten zu verwandeln“ (Schierz, 1993, S. 168f.).

Das Beispiel soll eine gestörte Beziehung zwischen dem Schulsport und den außerschulischen Praxen der Kinder aufzeigen. Im außerschulischen Kontext ver-

halten sich die Kinder beinahe wie Erwachsene. Sie weisen ein unterschiedliches Alter auf und gehen selbstbestimmt und selbständig einer Bewegungsaktivität nach. Diese Aktivität ist Ausdruck eines gewissen Lebensstils und motorisch anspruchsvoll. Dementsprechend üben die Kinder eifrig und lernen dabei voneinander. Im schulischen Kontext zeigt sich ein völlig anderes Bild. Hier werden die Kinder zu Häschen verniedlicht, fremdbestimmt und in Alterskohorten in einer Art und Weise zu Bewegungsaktivitäten angeleitet, die sich diametral von der zuvor beschriebenen außerschulischen Praxis unterscheidet. Die Bewegungsaktivitäten sind zudem motorisch anspruchsarm und setzen somit nur geringe Übungsbemühungen voraus. Die schulische und die außerschulische Praxis der Kinder stehen hier vollkommen unvermittelt nebeneinander.

Dieses Beispiel löst bei dem Leser¹ vermutlich eine spontane Irritation aus: Darf die Schule sich so weit von der außerschulischen Praxis der Kinder entfernen? Diese Frage wird von Schierz (1993) verneint. Vor dem Hintergrund dieser Geschichte stellt er fest, dass die Schule keine „Eigenwelt“ darstellen dürfe, die sich von der außerschulischen „Welt“ der Schülerinnen und Schüler abkoppelt. Die Schule solle vielmehr eine „Mitwelt“ sein, die in einer direkten Beziehung zu der außerschulischen Praxis steht: „Schule stelle ich mir als einen Ort vor, an dem der Schüler nicht als Bewohner einer pädagogischen Provinz gedeutet wird, sondern als ein unser aller Leben mitgestaltender Mensch, der an ausgewählten und begrenzten Ernstfällen lernt, an lebensweltlich bedeutsamen Entscheidungsprozessen mitzuwirken“ (ebd., S. 173). Schülerinnen und Schüler sollten in diesem Sinne, z.B. im Rahmen von Vereinspraktika, direkt mit der Praxis des außerschulischen Sports in Kontakt gebracht werden.² Nimmt man das von Schierz (1993) vorgeschlagene Praxisbeispiel der Vereinspraktika zum Maßstab, so reiht er sich in die „Entschulungsdebatte“ (vgl. u.a. Illich, 2003) ein und bewegt sich in der Nähe von Konzepten, die eine „Öffnung der Schule“ fordern (vgl. u.a. Benner; 1995; Zimmer & Niggemeyer, 1986; Kretschmer, 2000a).

Scherler (2000) hat Zweifel geäußert, dass die Beziehung zwischen dem Schulsport und dem „außerschulischen Sport“ auf diese Weise adäquat gestaltet werden kann. Dabei differenziert er zunächst das von Schierz (1993) mit dem Begriff der „Eigenwelt“ bezeichnete Phänomen in die Phänomene „Eigenwelt“ und „Gegenwelt“. Während Scherler (2000) empfiehlt, das Phänomen der „Ei-

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird an dieser und an einigen anderen Stellen die maskuline Form zur Vereinfachung für beide Geschlechter in gleichberechtigter Form verwendet.

2 Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Schierz diesen Vorschlag ausdrücklich mit Blick auf „zwölf- bis sechzehnjährige Schüler“ formuliert.

genweltlichkeit“, was sich in der Pflicht zur Teilnahme, der Festlegung von Inhalten, der Vergabe von Zensuren, der Bildung von Klassen, der Unterrichtung durch Lehrer, der Erteilung im Stundentakt und dem Verbleiben in der Schule zeigt, als notwendig anzuerkennen, steht er dem Phänomen der „Gegenwelt“, unter dem er den Aufbau einer Alternativwelt im Rahmen der Schule versteht, kritisch gegenüber. Das Phänomen der „Eigenwelt“ sieht er als eine notwendige Eigenschaft der Schule an, die sich aus ihrer Beschaffenheit als Institution ergibt, die mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag ausgestattet ist: „Sport in der Schule ist nicht nur Selbstzweck, sondern immer auch Mittel zum Zweck. Keine andere Sportinszenierung hat einen so ausdrücklichen Erziehungs- und Bildungsauftrag wie der Schulsport. Heranwachsende sollen sowohl zum Sport, als auch durch Sport erzogen werden“ (Scherler, 2000, S. 57). Eine Auflösung der die „Eigenweltlichkeit“ der Schule konstituierenden Bedingungen wäre demnach mit einer Aufgabe des schulischen Bildungs- und Erziehungsanspruches verbunden. Vor diesem Hintergrund plädiert Scherler dafür, die institutionellen Bedingungen als notwendig anzuerkennen und den Versuch zu unternehmen, auf ihrer Grundlage ein angemessenes Verhältnis zwischen Übernahme und Veränderung des außerschulischen Sports herzustellen. Problematisch wird dieses Verhältnis für Scherler (2000, S. 58) erst, wenn der Schulsport versucht, den außerschulischen Sport unverändert abzubilden („Doppelwelt“) oder sich vollkommen vom außerschulischen Sport abkapselt („Gegenwelt“). Im ersten Fall gibt er seinen Bildungs- und Erziehungsanspruch auf, im zweiten Fall verliert er seinen Anschluss an die außerschulische Praxis. Allerdings stellt Scherler (2000) abschließend fest, dass es für den Schulsport letztlich notwendig sei Doppelwelt, Gegenwelt *und* Mitwelt zu sein. Damit weist er, zumindest implizit, auf die Bedeutung der betreffenden Inhalte und ihrer normativen Bewertung hin. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann allerdings die Frage, inwieweit solche abstrakten, von Inhalten und Normen losgelösten Betrachtungen geeignet sind, für die schulische Praxis eine Orientierung zu liefern. Offensichtlich werden diese Betrachtungen der Vielschichtigkeit der schulischen Praxis nicht gerecht.³ Dies wird besonders deutlich, wenn man die Perspektive wechselt und aus der Perspektive der von Schierz (1993) gescholtenen Lehrerin fragt, was sie denn wissen müsste, um eine angemessenere Beziehung zwischen schulischer und außerschulischer Praxis herzustellen. Zunächst einmal müsste sie die außerschulischen Praxen der

3 Mit leichten Einschränkungen gilt dies auch für die von Schierz (1995a), in Auslegung des schulpädagogischen Prinzips der Lebensnähe, aufgestellten Forderungen, der Schulsport solle erlebnisreicher werden, auf zukünftige Lebenssituationen vorbereiten und Übergänge in Lebensvollzüge ermöglichen.

Kinder kennen oder zumindest eine realistische Vorstellung von ihnen haben. Dies ist ein hoher Anspruch, denn nur die wenigsten Kinder dürften am Nachmittag, wie Mirko, in der Fußgängerzone Skateboard fahren – zumal es sich um Grundschulkindern handelt. Andere Kinder sind vermutlich bereits im Sportverein, die Jungen wahrscheinlicher eher im Fußballverein, die Mädchen eher im Schwimmverein. Einige Kinder spielen voraussichtlich am Nachmittag im Wohnumfeld Fangen und andere Spiele. Diese Mutmaßungen ließen sich weiter fortsetzen, dürften aber ausreichen, um das nachfolgende Problem deutlich zu machen. Wenn die Lehrerin nun einen bestimmten Inhalt zum Gegenstand des Sportunterrichts macht, hat er für die Schülerinnen und Schüler, aufgrund ihrer verschiedenen Erfahrungshintergründe eine unterschiedliche Bedeutung. Was für das eine Kind eine „Doppelwelt“ ist, kann also für ein anderes Kind eine „Gegenwelt“ sein. Für die Lehrerin wäre nun von Interesse, welche unterrichtlichen Konflikte auf die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe zurückgeführt werden können, welche sich die Kinder im Rahmen ihrer außerschulischen Praxen angeeignet haben. Die Konfliktmuster wird sie umso besser verstehen und in der Folge umso besser mit ihnen umgehen können, je differenzierter ihre Informationen über die außerschulischen Praxen der Kinder sind. Allerdings wird die Lehrerin wahrscheinlich den Anspruch haben, nicht nur auf die Praxen der Kinder zu reagieren, sondern auch in einem pädagogischen Interesse auf sie einzuwirken. Dafür ist es von Vorteil, nicht nur um die Praxen der Kinder, sondern auch um die existierenden, aber noch nicht genutzten Potentiale im außerschulischen Kontext für die Etablierung „neuer“ Praxen im Alltag der Kinder zu wissen. Aber allein die Kenntnis der Praxen der Kinder und der ungenutzten Potentiale im außerschulischen Kontext ist noch nicht hinreichend. Sie muss zudem über konkrete Handlungsstrategien verfügen, um auf die verschiedenen außerschulischen Praxen und die Potentiale des außerschulischen Kontextes in fruchtbarer Weise Bezug nehmen zu können.

Diese holzschnittartig skizzierten Überlegungen machen deutlich, vor welcher komplexer und voraussetzungsvoller Aufgabe die Lehrerin steht. Die von Schierz (1993) und Scherler (2000) angestellten Überlegungen dürften der Lehrerin vor dem Hintergrund dieses vielschichtigen Problemfeldes nur wenig weiterhelfen. Doch was könnte die Sportdidaktik leisten, um die Lehrerin bei ihrer Aufgabe zu unterstützen bzw. sie auf ihre Aufgabe vorzubereiten? Direkte Handlungsanweisungen, dies dürfte deutlich geworden sein, können fernab der lokalen, temporalen und personalen Bedingungen nicht ausgesprochen werden. Allerdings können ihr Vorstellungen darüber vermittelt werden, wie sich die verschiedenen Praxen der Kinder darstellen könnten und was dies für ihren Unterricht bedeuten könnte. Zudem könnten ihr in exemplarischer Weise Handlungs-

strategien vor Augen geführt werden, wie sie eine Beziehung zwischen den schulischen und außerschulischen Praxen herstellen kann. Auf diese Weise könnte sie animiert werden, diese Vorstellungen und Handlungsstrategien mit den realen Bedingungen in ihrer Klasse abzugleichen und sie an diese anzupassen. Damit können der Lehrerin ihre Entscheidungen zwar nicht abgenommen, möglicherweise aber erleichtert werden. Aber wie können diese Hinweise, die der Lehrerin Orientierung geben könnten, gewonnen werden? Es dürfte deutlich geworden sein, dass dies nicht a priori geschehen kann. Es ist also notwendig, sich der empirischen Praxis selbst zuzuwenden. Dies kann in Form empirischer Studien geschehen, welche sich dem beschriebenen Problemfeld zuwenden und exemplarische Informationen zu Tage fördern, welche der Lehrerin in der Folge eine Orientierung für ihre eigene Praxis geben können.⁴ Denn in der Praxis wird diese Beziehung, bewusst oder unbewusst, immer auf eine bestimmte Art und Weise hergestellt. Dementsprechend kann angenommen werden, dass erfahrene und reflektierte Lehrkräfte bereits eigene Handlungsstrategien herausgebildet haben, um mit dem beschriebenen Problemfeld produktiv umzugehen. Diese liegen jedoch nicht immer in Form von einem expliziten Wissen, sondern häufig in Form eines impliziten Handlungswissens vor. Durch eine Rekonstruktion der schulischen und außerschulischen Praxen und der zwischen ihnen gestifteten Beziehungen könnte ein Beitrag zur „Selbstaufklärung der Praxis“ (Kelle, 2004) geleistet werden. Dabei sollen die in der Praxis gefundenen „Lösungen“ nicht unreflektiert zur Norm erhoben werden. Ihre Angemessenheit muss jeweils in der Praxis, in Kenntnis der spezifischen Bedingungen, geprüft werden. Da eine solche Rekonstruktion zudem nicht völlig unabhängig von den Relevanzen des Forschers möglich ist, bedarf es einer Bewertung durch den „mündigen Leser“. So können sie sich in einem in kommunikativer Absicht geführten Diskurs als mehr oder weniger konsensfähig erweisen.

4 In diesem Sinne erweist sich der in dem Beispiel von Schierz (1993) angelegte Zugang, sich dem Problem über die Rekonstruktion der schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen der Kinder zu nähern, als durchaus vielversprechend. Allerdings wird das Potential dieses Ansatzes nicht ausgeschöpft. Das von Schierz (1993) und später auch von Scherler (2000) interpretierte Beispiel ist lediglich an der speziellen Situation eines Schülers ausgerichtet und stellt nur eine Momentaufnahme dar. Zudem handelt es sich vermutlich nicht einmal um eine Situation, die als exemplarisch für die Beziehung zwischen schulischen und außerschulischen Praxen der Kinder der betreffenden Klasse gelten kann.

Zwar liegen empirische Studien vor, die sich mittelbar oder unmittelbar auf die Bewegungspraxen⁵ von Kindern beziehen, jedoch sind diese Studien aufgrund ihrer Anlage nicht geeignet, die Beziehung von schulischen und außerschulischen Praxen angemessen zu erfassen. So können zunächst grob quantifizierende und rekonstruierende Studien unterschieden werden. Während die quantifizierenden Studien lediglich Häufigkeiten von Tätigkeiten, Kontexten oder Motiven (vgl. z.B. Lampert, Mensink, Romahn & Woll, 2007; Woll, Jekauc, Mees & Bös, 2008; Brinkhoff, 2002; Gogoll, Kurz & Menze-Sonneck, 2003; Brettschneider & Kleine, 2002; Schmidt, 2008; Burrmann, 2008), materielle Ausstattungen und motorische Leistungsfähigkeit (z.B. Kretschmer & Wirszing, 2007; Kretschmer, Erhorn & Wirszing, 2010; Bös, 2003; Bös et al., 2008) oder Präferenzen in den Sportarten erfassen (Brettschneider & Becker, 2006; Brinkhoff, 2002; Brettschneider & Kleine, 2002; Schmidt, 2008) und daher der Komplexität der kindlichen Praxen nicht annähernd gerecht werden können, bieten rekonstruierende Studien diese prinzipielle Möglichkeit. Sie wenden sich einzelnen Praxen zu und versuchen, deren Konstruktionsmerkmale unter Einbezug der Kontextbedingungen zu rekonstruieren. Jedoch beziehen sie sich zumeist entweder nur auf den schulischen Kontext (z.B. Krieger, 2005; Miethling & Krieger, 2004; Scherler, 2004; Scherler & Schierz, 1993; Wolters, 2006; Lüsebrink, 2006), oder auf den außerschulischen Kontext (z.B. bereits Muchow & Muchow, 1935/ 1998; Dietrich & Landau, 1968; Breuer, 2002). Damit liefern sie zwar z.T. wertvolle Einsichten in einzelne Praxen bzw. Kontexte, jedoch kann aus ihnen nur mittelbar auf die Beziehung zwischen schulischen und außerschulischen Praxen geschlossen werden. Nur sehr wenige Arbeiten betrachten die schulischen und außerschulischen Praxen der Kinder im Zusammenhang (z.B. Dietrich, 1968/ 1984; Ehni et al., 1982). Diese Studien, sowie weitere Arbeiten, die sich im Hinblick auf das bearbeitete Problemfeld als besonders relevant erwiesen haben, sollen im Folgenden kritisch gewürdigt werden.

Eine besondere Quelle der Inspiration stellte die historische und in der Fachdiskussion häufig diskutierte psychologische Untersuchung zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ von Muchow und Muchow (1935/ 1998) dar. So arbeiten

5 Der Begriff Bewegungspraxen wird in Anlehnung an Alkemeyer (2004) benutzt und soll darauf hinweisen, dass mit dem betrachteten (Fach-) Gegenstand nicht nur der Sport im engeren Sinne gemeint ist. Zudem impliziert er, dass in der Arbeit keine an einem einzelnen Subjekt orientierte lebensweltliche Perspektive eingenommen wird (vgl. Schütz & Luckmann, 2003; Hitzler, 1988; Honer, 1993), sondern von mehreren Akteuren geteilte soziale Praxen im Fokus der Betrachtungen stehen. Eine genauere Bestimmung des Begriffes erfolgt in Kapitel 2.3.

die Autoren eindrücklich heraus, dass sich die Kinder ihre Umwelt auf eine von den Bedeutungen der Erwachsenen-Welt abweichende Art und Weise aneignen: „Erst wenn wir sehen, wie das Kind mit bestimmten, auch inhaltlich näher charakterisierten Stücken unserer (erwachsenen) Umwelt umgeht, wie sich dabei ein ganz anderes Beobachtungsrelief ergibt, wie es einen bestimmten Großstadtteil zu seiner Welt ‚umlebt‘, haben wir den wirklichen ‚Lebensraum des Großstadtkindes‘ erkannt“ (ebd., S. 149). Muchow und Muchow (1935/ 1998) differenzieren den „Lebensraum“ der Kinder dementsprechend in einen „Raum, in dem das Kind lebt“, einen „Raum, den das Kind erlebt“ und einen „Raum, den das Kind lebt“.⁶ Speziell die im Zusammenhang mit dem „gelebten Raum“ vorgenommenen Verhaltensbeobachtungen geben wertvolle Einblicke in die zeitgenössischen Praxen der Kinder und der vorliegenden Arbeit wichtige Impulse. Dies soll an den am so genannten „Löschplatz“ vorgenommenen Beobachtungen beispielhaft verdeutlicht werden: „Für den erwachsenen Benutzer des Platzes und für den Vorübergehenden ist die Böschung eigentlich gar nicht vorhanden [...]. Kernstück seiner Welt aber ist die Böschung für das Grundschulkind; es schafft sie zu einem ‚Übungshang‘, zu einem Trainingsgelände ersten Ranges. Mutige, Feige, Geschickte und Ungeschickte, Lehrlinge und Meister zeigen sich hier, aber allen kommt es auf die Bewährung an, auf eine Probe und Bestätigung ihres Könnens, vor sich und vor den anderen. Mit Ernst und Ausdauer gehen sie zu Werke, und indem sich aus der Böschung und ihrem Tun eine Welt des Erlebens gestaltet, versinkt die übrige Umgebung in wesenloses Nichts für sie“ (ebd., S. 109). Aus den Beobachtungen bzw. Schilderungen von Muchow und Muchow wird deutlich, dass die Kinder ihre Umgebung mit bestimmten Bedeutungen belegen und unter ihnen ein spezifisches Geflecht an Beziehungen und geteilten Bedeutungen herrscht, deren Kenntnis notwendig ist, um ihre Handlungen adäquat zu verstehen. Neben diesen Einsichten war die Arbeit von Muchow und Muchow (1935/ 1998) auch in methodischer Hinsicht anregend. Hier wird bereits das besondere Potential von Feldbeobachtungen deutlich. Allerdings verbleiben die Ausführungen von Muchow und Muchow (1935/ 1998) auf einer deskriptiven Ebene und die untersuchten Praxen werden nicht in Beziehung zu den schulischen Praxen gesetzt, so dass ihre Studie nur bedingt als Vorbild für eine eigene Untersuchung geeignet ist.

Einen frühen sportpädagogischen Versuch, die Praxen der Kinder zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung zu machen, stellen die von Dietrich und Landau (1968) im Frankfurt der 1960er Jahre unternommenen Beobachtun-

6 Dabei greifen sie auf die raumtheoretischen Überlegungen Karlfried von Dürckheims zurück (vgl. v. Dürckheim, 1932).

gen des „freien Bewegungslebens“ von Kindern dar. Im Stile einer „Kamera-Ethnographie“ (vgl. aktuell Mohn, 2008) wurden Spielorte der Kinder aufgesucht, die dort vorherrschenden Praxen filmisch dokumentiert und in der Folge als Filmdokument aufgearbeitet und kommentiert. Die auf diese Weise entstandenen „Lehrfilme“ geben Einblicke in die Praxen des Turnens sowie des Handball- und Fußballspiels im „freien Bewegungsleben“ der Kinder. Von besonderem Interesse sind dabei die von den Kindern selbstständig unternommenen Aktivitäten, in welche die jüngeren von den älteren Kindern schrittweise eingeführt werden, wobei ihnen zunächst nur die „unbeliebten“ Rollen zugeteilt werden. Dabei wird eine soziale Ordnung sichtbar, die sich unter den Kindern herausbildet. Allerdings gehen Dietrich und Landau über die reine Dokumentation der außerschulischen Praxen der Kinder hinaus, indem sie aus ihnen Konsequenzen für den Sportunterricht ableiten. So entwickelt Dietrich (1968/ 1984) aus den Spielformen, die er aus der Beobachtung des Fußballspiels im „freien Bewegungsleben“ der Kinder gewonnen hat, ein spielgemäßes und genetisches Vermittlungskonzept für den Sportunterricht und für den Sportverein. Das Fußballspiel wird in Grundsituationen zerlegt (Torschuss-Torabwehr, etc.), die jeweils in Form kleiner Spiele, die ebenfalls aus dem „freien Bewegungsleben“ der Kinder entnommen sind, spielerisch geübt werden. Die außerschulischen Praxen der Kinder sind auf diese Weise zu einem methodischen Vorbild für die Vermittlung im schulischen Kontext gemacht geworden. Als wegweisend erwiesen sich aber auch die selbstkritischen Anmerkungen, welche Dietrich seinem Buch seit der dritten Auflage in einem kritischen Vorwort voranstellt. Selbstkritisch resümiert er, dass die Spiele, die er aus dem „freien Bewegungsleben“ der Kinder in den Unterricht übertragen hat, nicht mit denjenigen des „freien Bewegungslebens“ identisch sind. Er habe aus dem „freien Bewegungsleben“ der Kinder lediglich verschiedene äußere *Formen* übernommen. Den von ihm als pädagogisch wesentlich bedeutsamer eingeschätzten *Prozess*, in dem die Kinder diese Formen entwickeln bzw. sich auf unterschiedliche Spielformen einigen, habe er hingegen nicht in den Blick genommen. Zwar hat Dietrich selbst bereits dahingehende Versuche unternommen (z.B. Dietrich, 1980), jedoch besteht der von ihm ange-mahnte Bedarf an einem besseren Verständnis der selbstorganisatorischen *Prozesse* der Kinder nach wie vor. In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, diese Prozesse mit in den Blick zu nehmen.

Eine weitere Quelle der Inspiration bildet der kommentierte Bildband „Kinderwelt: Bewegungswelt“ von Ehni et al. (1982), in dem die Herausgeber versuchen, den Leser für die „Bewegungswelt“ der Kinder zu sensibilisieren. Auf diese Weise werden Einblicke in verschiedene kennzeichnende Handlungsmuster und Bedeutungen der Kinder gewährt. Jedoch bleiben in den Momentaufnahmen

der Fotos wichtige Informationen zum Prozess und zu den Kontexten der dokumentierten Situationen verborgen. Zwar werden von den Autoren Praxen in schulischen *und* außerschulischen Kontexten dokumentiert und interpretiert, allerdings werden sie nicht miteinander in Beziehung gesetzt und stehen daher unvermittelt nebeneinander.

Trotz der unbestrittenen Verdienste der Autoren der beschriebenen Untersuchungen kann Ehni (1977, S. 131) auch heute nur zugestimmt werden, wenn er feststellt, dass den Lehrkräften in der Praxis diesbezüglich einiges zugemutet wird: Ihnen wird abverlangt, die Probleme alltäglich zu lösen, welche von der Forschung bisher nur zaghaft angegangen worden sind. Der beschriebene Forschungsstand steht im krassen Gegensatz zu der Bedeutung, die den außerschulischen Praxen der Kinder und ihrer Beziehung zu den schulischen Praxen zukommt. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Behebung des beschriebenen Defizits leisten. Dafür müssen beide Bereiche gemeinsam und aufeinander bezogen rekonstruiert werden. Dies kann nur gelingen, wenn eine fest umrissene Gruppe von Schülern (z.B. eine Klasse) in den schulischen *und* außerschulischen Kontexten betrachtet wird, in denen sich ihre Praxen ereignen. In diesem Sinne werden im Folgenden die Praxen einer Hamburger Grundschulerngruppe und auf dieser Grundlage die Beziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Praxen rekonstruiert. Ziel ist es, aus einer empirischen Rekonstruktion der schulischen und außerschulischen Praxen und ihrer Beziehung zueinander, Handlungsstrategien, Potentiale und Probleme der Gestaltung der Beziehung zwischen schulischer und außerschulischer Praxis zu Tage zu fördern. Dies kann, wie bereits ausgeführt worden ist, hier jedoch nicht in Form von direkten Handlungsanweisungen, sondern in Form von Anregungen, die sich aus einer „Selbstaufklärung der Praxis“ (Kelle, 2004) ergeben, geschehen. Auf diese Weise kann der schulischen Praxis eine Orientierung gegeben werden und die aus der Praxis gewonnenen Erkenntnisse in die sportdidaktische Theoriebildung eingebracht werden.

1.2 FORSCHUNGSPROZESS UND AUFBAU DER ARBEIT

Der vorliegenden Arbeit liegt ein mehrjähriger Forschungsprozess zugrunde, dessen Rekonstruktion nur eingeschränkt geleistet werden kann. Schließlich handelt es sich bei seiner *Rekonstruktion* um eine weitere, nachträgliche Konstruktion des Forschers. Dennoch ist zumindest der Anspruch, die Vorgehensweise offen zu legen, richtig und wichtig, um es dem Leser mit den beschriebenen Einschränkungen zu ermöglichen, die Ergebnisse vor dem Hintergrund ihrer

Entstehung zu beurteilen. Zwar war der Forschungsprozess durch stetige Rückgriffe, Ergänzungen und Modifikationen gekennzeichnet, jedoch lassen sich im Rückblick grob Arbeitsphasen unterscheiden. Diese Arbeitsphasen verliefen in sich keinesfalls linear, sie waren durch stetige Suchbewegungen, Verwerfungen und Neuorientierungen gekennzeichnet. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Arbeitsphasen in groben Linien zu skizzieren, bevor auf die einzelnen Abschnitte der Arbeit hingewiesen wird.

Die Bestimmung der Beziehung zwischen dem Schulsport und den außerschulischen Praxen der Kinder als zentrales Problemfeld bildete den Endpunkt der ersten Arbeitsphase. Diese *Phase der thematischen Orientierung* hatte ihren Ausgangspunkt in der Beschäftigung mit dem Bewegungsverhalten von Kindern in städtischen Wohnquartieren und der dabei erfahrenen Irritation, dass ein statistischer Zusammenhang zwischen den operationalisierten materiellen und sozialen Bedingungen des Wohnumfeldes und Bewegungsgewohnheiten der Kinder nicht nachgewiesen werden konnte (Erhorn, 2005). Erst nachgängig geführte Gruppeninterviews förderten die Vielschichtigkeit ihrer Bewegungspraxen zu Tage. Damit war zugleich eine Distanzierung von empirisch-analytischen Methoden verbunden, die der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes offenbar nicht gerecht werden konnten.⁷ Nach anfänglichen Überlegungen, das „freie Bewegungsleben“ der Kinder im städtischen Wohnumfeld zum Thema der Arbeit zu machen, rückten bald sportdidaktische Überlegungen ins Zentrum: Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Beschaffenheit des „freien Bewegungslebens“ der Kinder für den Schulsport? Damit kamen die Bewegungspraxen, die von den Kindern im Wohnumfeld inszeniert werden, als Bezugsfeld für den Schulsport in den Blick. Dabei ergaben sich zunächst ad hoc folgende Fragen: Wie können die Bewegungsaktivitäten der Kinder im Wohnumfeld durch den Schulsport gefördert werden? Sollte der Schulsport sie nicht zumindest thematisch aufgreifen? Und wenn ja, wie?⁸ Diese Fragen sind natürlich auch für andere Bezugsfelder des Schulsports, z.B. den institutionalisierten Sport, relevant. Aber welche Bezugsfelder sind es eigentlich, auf welche der Schulsport sich beziehen

7 Damit ist jedoch keinesfalls eine generelle Abwertung empirisch-analytischer Methoden gemeint. Für andere Fragestellungen bzw. Erkenntnisinteressen können sie sich als durchaus sehr fruchtbar erweisen.

8 In der weiteren Auseinandersetzung zeigte sich, dass die Überlegungen, den Sportunterricht im Freien durchzuführen (Kretschmer, 1991) oder die potentiellen Bewegungsräume des Wohnumfeldes zu thematisieren (u.a. Scherler, 1979; Baur, 1989; Balz, 1990, 1992; Dietrich, 1992), im sportdidaktischen Diskurs nicht neu waren.

soll? Und wie können und sollen sie zum Gegenstand des Schulsports werden?⁹ Den Abschluss dieses Findungsprozesses bildete letztlich die Bestimmung und Eingrenzung des oben beschriebenen Problemfeldes.

Auf die Bestimmung des Problemfeldes folgte eine *Phase der vertieften theoretischen Auseinandersetzung*. Zwar war auch schon vorher theoretische Literatur herangezogen und ausgewertet worden, dies jedoch mit dem Interesse, Hinweise für die Festlegung und Eingrenzung des zu bearbeitenden Problemfeldes zu gewinnen.¹⁰ Nachdem dies geschehen war, richtete sich die theoretische Auseinandersetzung zunächst darauf, die relevanten Bezugsdisziplinen zu ermitteln und die Bedeutung des Problemfeldes im schulischen Zusammenhang zu eruieren. Dabei stellte sich heraus, dass mit dem skizzierten Problemfeld eine zentrale Problemstellung der Institution Schule angesprochen wird. Dementsprechend werden, neben der unmittelbaren Bezugswissenschaft der Sportdidaktik, auch schulpädagogische Beiträge relevant. In einem zweiten Schritt wurde die Literatur der Bezugsdisziplinen daraufhin befragt, wie das Verhältnis von Schule bzw. Schulsport und den außerschulischen Praxen (der Kinder) beschaffen ist bzw. sein soll. In der theoretischen Auseinandersetzung zeigte sich jedoch schnell, dass das Problemfeld nicht adäquat ohne empirische Untersuchungen bearbeitet werden kann. Die theoretischen Entwürfe blieben entweder zu abstrakt, gehen von einem als zu einseitig betrachteten Gegenstandverständnis aus oder beziehen sich auf ein außerschulisches Bezugsfeld, welches sich inzwischen so stark gewandelt hat, dass die zentralen Annahmen zumindest einer empirischen Überprüfung bzw. Revision unterzogen werden müssen (vgl. Kapitel 2.2.).¹¹ Diese Einschätzung führte zur Planung einer eigenen empirischen Studie. Die bis dahin angestellten theoretischen Betrachtungen bekamen vor diesem Hintergrund einerseits die Funktion, das Problemfeld zu präzisieren und die nachfolgende empirische Untersuchung als Rahmenkonzepte zu orientieren (Kelle & Kluge, 1999). Andererseits dienten sie dazu, die theoretische Sensibilität bei der Datenerhebung (insbesondere bei der Erstellung ethnographischer Protokolle) und Dateninterpretation zu erhöhen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 25ff.).

9 Diese Fragestellungen werden i.d.R. von den sportdidaktischen Konzepten aufgegriffen und auf eine jeweils spezifische Art und Weise beantwortet (siehe Kapitel 2.2.).

10 Zunächst wurden verschiedene Bewegungs-, Entwicklungs- und Raumtheorien ausgewertet, bevor auf genuin sportdidaktische Literatur zurückgegriffen wurde.

11 Überprüfung ist hier nicht im Sinne der statistischen Prüfung von Hypothesen gemeint, sondern als Rekonstruktion der Situationen, in denen die außerschulischen Bewegungspraxen zu Tage treten.

Der Entschluss, eine empirische Untersuchung durchzuführen, begründete eine *Phase der methodologischen und methodischen Orientierung*. Ergebnis der methodologischen Beschäftigung waren die Entscheidungen eine qualitative Fallstudie durchzuführen und dabei einer ethnographischen Forschungsstrategie zu folgen (vgl. Kapitel 3.1). Kennzeichnend für solche *Fallstudien* ist der Versuch einer genauen Beschreibung bzw. Rekonstruktion eines *Falls*. Entscheidend ist vor diesem Hintergrund die Bestimmung des Gegenstands, der als Fall von etwas untersucht werden soll (vgl. Flick, 2005, S. 253f.). In der vorliegenden Arbeit besteht dieser Gegenstand in den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen der Kinder einer ausgewählten Grundschulerngruppe, die als Fall des Verhältnisses bzw. der Gestaltung des Verhältnisses von Schulsport und den außerschulischen Bewegungspraxen der Kinder untersucht werden.¹² Dafür mussten zunächst theoretisch, später dann empirisch, die Kontexte festgelegt bzw. ermittelt werden, in denen sich die verschiedenen Bewegungspraxen der Kinder konstituieren (vgl. Kapitel 3.3.2).

Die *Phase der Feldforschung und Datenauswertung* war durch ein hohes Maß an Offenheit gekennzeichnet.¹³ Dem Problemfeld sollte möglichst unvoreingenommen, aber mit einer großen Neugierde begegnet werden (Kapitel 3.1). Dafür musste zunächst der Feldzugang sichergestellt sowie die Beziehungen im Feld aufgebaut werden (vgl. Kapitel 3.4). Im Verlauf der Feldforschung wurden, neben der teilnehmenden Beobachtung, weitere Methoden ausgewählt und eingesetzt, um ein möglichst differenziertes Bild des Feldes zeichnen zu können (vgl. Kapitel 3.2). Neben einer Einarbeitung in die zentralen Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der Interviews mit Kindern, mussten zudem geeignete Verfahren der Datenauswertung ausgewählt und erlernt werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996; Kelle & Kluge, 1999). Da unterschiedliche Datentypen vorlagen und eine Passung zwischen den Auswertungsverfahren und der spezifischen Fragestellung hergestellt werden musste, stellte die Auswertung der Daten

12 Dementsprechend strebt die Fallstudie keine numerische, aber eine möglichst weitgehende theoretische Generalisierbarkeit der Ergebnisse an (vgl. Flick, 2005, S. 260).

13 Dem Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung wird dadurch Rechnung getragen, dass keine feststehenden Hypothesen ins Untersuchungsfeld getragen werden. Allerdings bedeutet dies nicht, dass diese Offenheit auch für die Fragestellung gilt. Sie wird notwendigerweise bereits ins Feld hineingetragen. Schließlich bildet sie die Grundlage bzw. die Begründung für den Feldkontakt. Das bedeutet jedoch natürlich nicht, dass sie im Laufe der Untersuchung nicht präzisiert oder modifiziert werden kann (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 23). Flick (2006, S. 77) weist darauf hin, dass es sich dabei um ein häufig auftretendes Missverständnis qualitativer Forschung handelt.

eine besondere Herausforderung dar (vgl. Kapitel 3.5). Im Sinne des Prinzips der Zirkularität des Forschungsprozesses waren Datenerhebung und Datenauswertung sowie die Hinzuziehung weiterer, sich vor dem Hintergrund der Daten als relevant erweisender theoretischer Konzepte, keine getrennten „Phasen“, sondern wiesen eine inhaltliche und zeitliche Überschneidung auf. Seinen Abschluss fand der Forschungsprozess mit der Verschriftlichung der Ergebnisse. Dabei musste eine Form gefunden werden, die es erlaubt die vielfältigen Felderfahrungen für den Leser aufzubereiten. Die besondere Schwierigkeit bestand darin, dem Leser zum einen eng am Einzelfall den Detailreichtum der untersuchten Phänomene aufzuzeigen und zum anderen übergreifende Muster herauszuarbeiten, die über den einzelnen Fall hinausweisen (vgl. Kapitel 4 und 5).

Die Darstellungslogik der Arbeit weicht vom dargestellten Verlauf des Forschungsprozesses ab. So wurde einer besseren Nachvollziehbarkeit gegenüber der genauen Abbildung des Forschungsprozesses Priorität eingeräumt. Der Aufbau der Arbeit wird deshalb an dieser Stelle schlaglichtartig skizziert:

- Im *Theoretischen Hintergrund* werden in der problemfeldorientierten Literaturauswertung gewonnene theoretische Konzepte vorgestellt, die sich als geeignet erweisen, das Problemfeld zu präzisieren und für die empirische Untersuchung einen theoretischen Rahmen zu bilden. Dabei wird zunächst mit Hilfe schulpädagogischer Betrachtungen der Versuch unternommen, die Beziehung zwischen den schulischen und außerschulischen Praxen auf einer allgemeinen Ebene zu bestimmen. In den nachfolgenden sportdidaktischen Betrachtungen wird diese Beziehung fachspezifisch konkretisiert. In Vorbereitung der empirischen Untersuchung wird abschließend das Verständnis des den Gegenstandsbereich kennzeichnenden Phänomens präzisiert.
- Im Kapitel *Forschungsmethodischer Zugang* werden methodologische Grundlagen und das methodische Vorgehen erläutert und begründet. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Rekonstruktion des Feldzugangs und der Beziehungen im Feld, da sie eine wichtige Grundlage für die Interpretation der Daten bzw. der Ergebnisse durch den Leser darstellen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Offenlegung des Prozesses und der Verfahren der Datenauswertung. Schließlich konstruieren die Auswertungsverfahren maßgeblich den Untersuchungsgegenstand und sollen daher transparent gemacht werden.
- Im *Ergebniskapitel* werden zunächst die Bewegungspraxen der Kinder charakterisiert und kontextuell verortet, wobei die Systematik im Kern dem theoretischen Konzept der „Aktionsformen“¹⁴ folgt. Erst auf dieser Grund-

14 Zum Konzept der Aktionsformen vgl. den Exkurs im Kapitel 3.5.2.

lage werden in einem zweiten Schritt die Beziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen rekonstruiert und in einem eigenen Ergebniskapitel dargestellt.

- In einem *Fazit* werden die Ergebnisse der theoretischen Betrachtungen und der empirischen Studie zusammengefasst, ihre Bedeutung bzw. ihre Konsequenzen für den sportdidaktischen Diskurs, die schulische Praxis und die Lehramtsausbildung herausgestellt und weitergehende Forschungsperspektiven aufgezeigt.